

Keck, Rudolf W.; Miller-Kipp, Gisela; Zedler, Peter

Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat

Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 217-223. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)*



Quellenangabe/ Reference:

Keck, Rudolf W.; Miller-Kipp, Gisela; Zedler, Peter: Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: *Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 217-223* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223480 - DOI: 10.25656/01:22348

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223480>

<https://doi.org/10.25656/01:22348>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise : vom 16.–18. März 1992
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

Inhaltsverzeichnis

I. Öffentliche Ansprachen

DIETRICH BENNER	15
RITA SÜSSMUTH	17
CHRISTINE BERGMANN	24
KLAUS DIETZ	26

II. Öffentliche Vorträge

DIETRICH BENNER Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise	31
MICHA BRUMLIK Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung: Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie	45
HANS-JOCHEN GAMM Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für die erziehungswissenschaftliche Diskussion	59
DIETER LENZEN Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue?	75
KÄTE MEYER-DRAWE „Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus. Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative	93
MARIA NICKEL Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende. Modernisierungsbrüche oder -schübe?	105
HELMUT PEUKERT Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen der Gegenwart	113

HEINZ-ELMAR TENORTH	
Laute Klage, Stiller Sieg.	
Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne	129
EGON SCHÜTZ	
Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition	141

III. Symposien: Berichte/Vorträge

Symposium 1. Revision der Moderne?	
Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen	153
HELMUT PEUKERT	
Vorbemerkung	153
VOLKER GERHARDT	
Individualität und Moderne.	
Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart	154
MARIETTA HELLEMANS	
In permanenter Tragik existieren	159
KLAUS-MICHAEL WIMMER	
Intentionalität und Unentscheidbarkeit.	
Der Andere als Problem der Moderne	163
JÖRG RUHLOFF	
Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik	167
Symposium 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen Historiographie	175
DIETER LENZEN	
Warum pädagogische Historiographietheorie?	175
KLAUS MOLLENHAUER	
Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung referieren Dokumente der Kunstgeschichte?	178
ALFRED LANGEWAND	
Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts	181
PETER DREWEK	
Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung über das 19. Jahrhundert	182
HEINZ-ELMAR TENORTH	
Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit	185

DIRK RUSTEMEYER	
Identität als faktische Fiktion?	187
ANNETTE STROSS	
Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels	188
GERHARD DE HAAN	
Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik	190
PETER DIEPOLD/ADOLF KELL	
Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der europäischen Integration	193
RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER	
Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat	217
HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP	
Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft. Geisteswissenschaft versus Empirie	225
Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung. Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik	245
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Vorwort	245
JULIANE JACOBI/PIA SCHMID	
Weiblichkeit als Gegengift. Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik	245
ROTRAUT HOEPEL	
Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht	247
MARIA-ELEONORA KARSTEN	
Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...	250
HILDEGARD MACHA	
Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den Neuen Ländern	252
MARGRIT BRÜCKNER	
Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und feministischer Arbeit	254
ELISABETH DE SOTELO	
Feministische Sozialpädagogik	257
THOMAS RAUSCHENBACH	
Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen eines quantitativen Wandels	261

GISELA JAKOB	
Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse	267
URSULA RABE-KLEBERG	
Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein ungeklärtes Verhältnis!	270
Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung	
273	
KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Einleitung	273
KARL NEUMANN	
Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen Zeitökonomie und Zeitautonomie	274
MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM	
Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien	278
URSULA NISSEN	
Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“ Kinder?	281
JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT	
Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-, Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder	284
GISELA WEGENER-SPÖHRING	
Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion	288
Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen .	
293	
MONIKA A. VERNOOIJ	
Eröffnung und Einführung	293
JAKOB MUTH	
Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundesländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...	295
GEORG ANTOR	
Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung	297
JÖRG RAMSEGER	
Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik	301
ANDREAS MÖCKEL	
Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen?	304

URS HAEBERLIN	
Integration zwischen Ängsten und Hoffnung	307
ALFRED SANDER	
Selektion bei Integration?	
Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren	311
CHRISTA HÄNDLE	
Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands?	314
RAINER LERSCH	
„Integration ohne Grenzen“	316
Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	319
JOACHIM DIKAU	
Vorbemerkung	319
KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA	
Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung und neuer Beruflichkeit	320
PETER FAULSTICH	
„Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie	326
INGRID LISOP	
Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und Schizophrenien	329
WILTRUD GIESEKE	
Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...	337
Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven	343
VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER	
Bericht über das Symposium	343
CHRISTEL ADICK	
Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung	345
KARL-HEINZ FLECHSIG	
Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen	351
GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE	
Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung: Das Beispiel der DDR	361

Symposion 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie – S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne	367
BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID Vorwort	367
ULRICH HERRMANN „Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i> Siegfried Bernfelds	369
REINHART WOLFF Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds	373
GÜNTHER SANDER Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR	377
REINHARD FATKE Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik	380
VOLKER SCHMID „Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition. Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik bei Siegfried Bernfeld	385
BURKHARD MÜLLER War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen Denkens?	388
REINHARD HÖRSTER Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der gut informierte Bürger.	392

IV. Podium

DIETER LENZEN Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“	401
---	-----

V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge	415
---	-----

Symposium 5. Abschied vom Erziehungsstaat

Es erwies sich als eine gute Themenwahl, sich in Berlin über den „Abschied vom Erziehungsstaat“ erziehungshistorisch zu verständigen – zwei Jahre nach dem wohl längsten und umfassendsten Versuch eines erziehungsstaatlichen Totalitarismus in Deutschland. Das Symposium „Abschied vom Erziehungsstaat“, veranstaltet von der Historischen Kommission der DGfE, suchte zu eruieren, ob mit dem „Ende des Jahrhundertmythos“ vom real existierenden Sozialismus in der DDR denn nun alle die Hoffnungen passé sind, die die großen Utopien der abendländischen Erziehungsgeschichte immer wieder produziert haben, um den gesellschaftlichen Fortschritt mit pädagogischen Mitteln zu befördern.

Für die möglichen Antworten und Zugänge gab die Moderation eine Zweiteilung des Symposiumsrahmens vor: zuerst den Vorstellungshaushalt von PLATON über THOMAS MORUS, der Einrichtung von erziehungsstaatlichen Verhältnissen z.B. in Kursachsen oder die Vorstellungen, wie sie die Französische Revolution hervorgebracht hat, zu heben, Konzeption und Rezeption historisch zu fassen und gegeneinander abzugrenzen, u.U. auch realgeschichtlich zu belegen, inwiefern sie sich durch erziehungsstaatliche Systeme und Maßnahmen auf die zu erziehende zukünftige Generation ausgewirkt haben.

Erfüllen sich die Hoffnungen auf Erziehung zur menschlichen Mündigkeit, oder werden durch die Einvernahme der Erziehung durch den modernen Staat ja gerade erst die Subjekte zur Unterwerfung unter die herrschende politische Macht gezwungen? An besonderen Ausschnitten der jüngsten Geschichte seit Ende des 19. Jahrhunderts sollte also im zweiten Teil dieser Verkehrung von Erziehungsstaatsidee und Staatserziehung und ihren Folgen besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden: im Wilhelminischen Kaiserreich, im Dritten Reich, in der DDR.

Mit einem erziehungshistorischen Essay begann JÜRGEN OELKERS (Bern) die *Erziehungsstaatsidee der Fiktion idealer pädagogischer Räume*, der Vision der Überschaubarkeit, Beherrschbarkeit und Erreichbarkeit der Erziehung, unterzuordnen. OELKERS analysierte Wirkungserwartungen der Erziehung unter der Voraussetzung ihrer metaphorischen Vorstellungen: des Gartens (Landschaftsgarten im *Emile*), des Dorfes (PESTALOZZI, *Bonnal*), der Insel, der christlichen Gemeinde. In dieser ihrer abgeschlossenen Konstruktion liege schon ihre Realitätsferne begründet, sie bezeichne – in der reformpädagogischen Vorstellung eines SCHARRELMANN – den moralisierenden Kontrast zu „Großstadt“ und Dekadenz. Andererseits, nur in dieser Raumbegrenzungskonstruktion scheint nach OELKERS die Wirkungserwartung von Erziehung beschreibbar, da „unter einem Erziehungsprozeß nicht einfach ein Verbrauch von Zeit verstanden“ werden kann, „der sich mit akkumulierender Erfahrung verbindet, sondern die Verfolgung von Zielen durch Räume hindurch. Die klassische Theorie vermeidet die Konkretisierung dieser Transits und verknüpft Wirkungserwartungen mit Raummodellen. Erziehungsräume werden vorgestellt, die mit den Erwartungen kompatibel sind und eine überzeugende Passung eingehen können. Das

sind immer kleine, alternative und zugleich erreichbar scheinende Räume. Von ihnen soll die große Wirkung ausgehen, was sich nur dann annehmen läßt, wenn die Umwelt der Erziehungswelten einheitlich und vage gehalten wird. Ansonsten ist ein massiver Transfer-effekt, den jeder Erziehungsstaat voraussetzt, nicht möglich.“

Der *Polis*, dem Staat als idealem Erziehungsraum nach der Vorstellung PLATONS, ihm ging ERHARD WIERING (Detmold) auf die Spur. WIERING unternahm es, PLATONS Vorstellungen in Kompaktthesen zu fassen:

1. Der Staat in der Idee als immer seiendes, unveränderliches Vorbild des gerechten Staates auf der Erde.
2. Der Staat als „Hilfskonstruktion“ der während der irdischen Existenz ihrer Autarkie immer wieder verlustig gehenden Seele.
3. Der Staat als vergrößertes Abbild der Seele – in Analogie zwischen den Seelenteilen und den Ständen im Staat.
4. Die Gerechtigkeit im Staat als der Zustand, in dem jeder das tut, was ihm „zukommt“ mit beruflicher Spezialisierung und Vermeidung jeder „Vielheit“.
5. Das Glück der Menschen im Staat – bestehend in der Gerechtigkeit und Selbstbeherrschung; das der Wächter-Krieger zusätzlich in der Tapferkeit und das der Philosophen-Herrscher zusätzlich im Schauen des Wahren.

Mit kritischer Absicht verwies WIERING in bezug auf PLATON auf „allzu häufig ignorierte oder verharmloste antihumanitäre Züge seines Denkens und ihre Wirkung bis in die moderne Pädagogik hinein“: die Macht der Intellektuellen, die absolute Herrschaft der Philosophen, d.h. Regierung ohne Gesetze, allein in Ansehung der Wahrheit und der situativen Opportunität bei völliger Rechtlosigkeit der Beherrschten; die „vollständige Absorption der Privatsphäre ... durch den Staat“ (GIGON 1976). Wirkungsgeschichtlich sieht WIERING die platonische Utopie immer noch ungenügend erforscht. Er zeigte Spuren der Idealisierung, aber auch der Verharmlosung und Reduktion der platonischen Erziehungsstaatsidee in der erziehungsgeschichtlichen Befassung auf und schloß damit indirekt an OELKERS neuzeitlich erhobene These von der Abschließung, Kontrolle und Gängelung der Erziehungsstaatsidee an.

JÖRN GARBER (Marburg) kennzeichnete schließlich die *Utopien der frühen Neuzeit* als nichts anderes denn als „Denkbilder einer besseren Welt“ und insofern als „Leitsysteme der Pädagogik“. Als „fiktive Realitätsbeschreibungen des besten Staats“ (*ficta res publica; mundus novus*)

- beschreiben sie „in räumlicher Form die Gesamtheit des Wissens (*topica universalis*), deren Elemente optimal gesellschaft koordiniert werden“;
- entwerfen sie „Negationsbilder des Stände- und Privilegienwesens“, „des machtmopolisierenden Absolutismus, der inegalitären materiellen und intellektuellen Chancenstrukturen Europas. Sie verneinen die Reformierbarkeit der ‚alten Welt‘“.

GARBER: „Die Utopien der ‚neuen Welt‘ variieren das Wissenschafts- und Menschenbild der einzelnen Autoren. MORUS entwirft einen Staat mit einer sozialfunktionalen Reproduktionssphäre und einem dynamisch-säkularisierten Wissenschaftssystem, das eine Optimierung der Lebenspraxis aller ermöglichen soll. Toleranz gegenüber Multikonfessionalität ist garantiert. CAMPANELLA stattet seine ‚civitas solis‘ mit den Elementen einer pythagoräischen Kosmos- und Erkenntnisarchitektur aus, deren Begehung den Solariern ein Strukturabbild des Gesamtkosmos und seiner Gesetzlichkeit vermitteln soll. BACON denkt

die Utopie als Forschungslabor, das die Natur einer Experimentalanordnung unterzieht, durch die eine zweite, vollkommene Natur erzeugt werden soll, die alle technomorphen Träume der Menschheit erfüllt.“

„Im 18. Jahrhundert wird die frühzeitliche (urbanistisch-architektonische) Großutopie durch die natural-intime Kleinutopie abgelöst. Diese kritisiert die ältere Institutionenutopie und den modernen Anstaltsstaat des Absolutismus. In einer vorzivilisatorischen Natur-sphäre soll der Mensch sein Empfindungs- und Erfahrungsvermögen spontan ausbilden.“

„Das Ende der utopischen Idealraumkonzeption ist identisch mit der Entfaltung eines individualistischen Entwicklungsbegriffs. ROUSSEAU hat in autobiographischer Selbstbefragung (*Confessions*) und im erziehungstheoretischen Gegenentwurf (*Emile*) gezeigt, wie Selbsterfahrung und Ich-Bildung zusammenhängen. Die institutionelle bzw. naturbezogene Außenentlastung des Individuums wird zur ‚Utopie‘, zum Denkbild jenseits aller Verwirklichungsmöglichkeit.“

GERHARD ARNHARDTS (Dresden) Zeichnung des „sächsischen Erziehungsstaates in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts“ führte die Fragestellung zurück auf die realgeschichtliche Ebene eines politischen Erziehungsstaatsansatzes und verband seine Genese mit der Konstruktion eines humanistischen und reformatorischen Staatsgebildes, in dem der Bildung (Modernisierungsimpulse durch Schul- und Kirchenordnung) ein Vorrang eingeräumt wird: sozusagen der klassische „realexistierende“ Erziehungsstaat.

Die Diskussion machte sich kritisch an der von ARNHARDT vorausgesetzten „Einheit von Individuum, Kirche und Staat“ fest, fragte nach der Konsensversicherung (Kontrolle, Disziplinierung) und den Konsensträgern, der Belegbarkeit der Rezeption zurückgehend auf PLATON und AUGUSTINUS, und inwiefern angesichts der herausgestellten „vergrößerten Toleranzbreite des Glaubens“ Spielraum für pädagogische Vernunft des Subjekts gegen Staatswillkür überhaupt entwickelt werden konnte.

In differenzierter Form ließ sich die Wirksamkeit der „Erziehungsstaatsidee in der Französischen Revolution“ verfolgen, wie sie HANS CHRISTIAN HARTEN (Berlin) vorführte. Nach HARTEN lief dem revolutionären „Zerstörungsprozeß“ „ein intensiver und extensiver Diskurs über die Neuordnung des Bildungs- und Erziehungswesens parallel“. Dabei konkurrierten zahlreiche Visionen miteinander, die sich idealtypisch in drei Modelle gliedern lassen. HARTEN unterschied zunächst

- 1) eine radikalliberalistische Vision, die die Erziehung soweit wie möglich der Familie zurückgeben wollte und der die Utopie einer sich selbst verwaltenden Gesellschaft autonomer Kleinbürger und -bauern zugrunde lag, wie sie ROUSSEAU im *Contract social* entworfen hatte.
- 2) „das Modell eines rationalistischen Systems“, das eine objektive Struktur des Wissens und Denkens abbildet und eine neue gesellschaftliche Differenzierung begründet: nicht mehr nach Stand, Vermögen oder Herkunft, sondern nach individueller Leistung und Qualifikation.
- 3) schließlich die „Idee des republikanischen Internats als eine Art Maschinerie zur Beschleunigung der Zeit“; dies schien der effektivste Weg zur Isolierung der jungen Generation, damit sie unter idealen Umweltbedingungen aufwachsen könne.

Im politischen Diskurs setzte sich – nach HARTENS Analyse – zunächst das radikalliberalistische Modell – in einer gemäßigten Variante – durch; gleichzeitig aber arbeitete man an der Errichtung republikanischer Kult-, Moral- und Überwachungssysteme, einer Art außerschulischen Erziehungsstaates, der aber faktisch in die Schulen hineinwirkte. Von beson-

derem historischem Interesse ist, daß sich hier Formen jener totalitären pädagogischen Ästhetik vorbereiteten, die dann im 20. Jahrhundert erst zur vollen Entfaltung kommen sollten. HARTEN zeichnete die Französische Revolution als den Versuch, eine „Kultur der Freiheit“ zu schaffen, der aber an sozialen Gegensätzen und dem radikalen Traditionsbruch scheiterte und der – mit dem Hinweis für zentrale Probleme beschleunigter Modernisierung – eine eigene Dialektik von utopischen Erwartungen einerseits und Angst und Schuldgefühl andererseits freisetzte.

Den zweiten Teil des Symposions leitete ULRICH HERRMANN (Tübingen) ein mit seinem Referat über die staatlichen und gesellschaftlichen Funktionen und Leistungen von Erziehung und Unterricht im Übergang vom Untertanenverbands-Staat zur modernen Staatsbürgergesellschaft. Diese erzieherischen Funktionen der Staatstätigkeit sieht er bis ins 18. Jahrhundert hinein

- 1) in der Sicherung von Herrschaft durch die Formierung der Untertanen,
- 2) in der Stützung der staatlichen Obrigkeit „durch die Heranbildung einer Bürokratie in der Form der verbeamteten Intelligenz“,
- 3) in der „Stabilisierung von Vergesellschaftung in den Organisationsformen der Traditionalisierung“: Geburtsstände etc..

Die mit diesen Funktionen verbundenen „pädagogischen Mittel“ seien aber so strukturiert, daß sie „eine überschießende, weiterreichende Wirkung haben“: Bildungsprozesse produzierten Bewußtseinsprozesse, die Vermittlung setze den Prozeß der Aufklärung in Gang. Die soziale und kulturelle Dynamik gehe in die Richtung einer „bürgerlichen Bildungsgesellschaft“. Prozesse der Traditionalisierung der Gesellschaftsordnung des 17. bis 18. Jahrhunderts verbänden sich mit solchen der Modernisierung. Mit Hilfe der „soziologischen Theoreme über die Sozialstruktur der Moderne“ von M.R. LEPSIUS verdeutlichte HERRMANN den Prozeß, „daß die ‚bürgerliche Gesellschaft‘ den absolutistischen Erziehungs-Staat intensiviert und institutionell universalisierte“. „Mit der Transformation des ständisch geordneten Absolutismus in die nach Klassen und Schichten gegliederte bürgerliche Gesellschaft – ein Prozeß, der einhergeht mit dem Auseinandertreten von Staat und Gesellschaft – trat an die Stelle des „Erziehungs“-Staates die „Staatserziehung“: die öffentliche gesamtstaatliche Organisation der erforderlichen Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in öffentlichen (schulischen) Einrichtungen. Die bürgerlich-emanzipatorische Selbstmotivierung ging über in die organisierte Sozialdisziplinierung, d.h. Staat und Gesellschaft mußten das Problem der Limitierung der Aufklärung, der Begrenzung der Partizipation und der Steuerung der Reform lösen. HERRMANN verwies auf die Etablierungs-, Kontroll-, Selektions- und Steuerungsmittel des staatlichen Zugriffs auf Unterricht, Schule und Ausbildung vom friederizianischen Preußen bis ins 19. und 20. Jahrhundert. In seinem Resümee hob HERRMANN ab auf die Entstehung der „bürgerlichen Gesellschaft“, die auf soziale Heterogenität und Differenzierung (Ungleichheit) sowie auf Individualität und Mobilität (Freiheit) angelegt sei. Aber: „Mit dieser Gesellschaftsordnung ist ein ‚Erziehungs‘-Staat, dessen (vorgebliche) Ziele Gleichheit und Gerechtigkeit sind, unvereinbar. Wird er, entgegen der ökonomischen Logik moderner Gesellschaften, als Instrument ideologischer Indoktrination trotzdem installiert, führt dies zum Ruin dieser Staats- und Wirtschaftsordnungen längst von innen heraus, bevor politische Umwälzungen oder Zusammenbrüche das Desaster sichtbar werden lassen.“

Allerdings: „An den Schwellen von sozialen und ökonomischen, kulturellen und politischen Transformationen ist die Etablierung bestimmter Komponenten des ‚Erziehungs‘-

Staates unabdingbar: Einstellungen und Mentalitäten müssen ‚umgebaut‘ werden.“ Nach HERRMANN ist dennoch der „Abschied vom Erziehungsstaat“ unter den Bedingungen der Moderne „unausweichlich“, „wenn sich der Untertanenverbandsstaat in eine Staatsbürgergesellschaft transformiert. Aber auch innerhalb der Staatsbürgergesellschaft werden Erziehungs-, Rationalisierungs- und Disziplinierungsleistungen gefordert, die dazu geführt haben, daß seit dem 19. Jahrhundert eine Expansion des öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesens einsetzen mußte, die auch heute noch nicht zum Abschluß gekommen ist. In der Logik ihrer Struktur lag es, daß die beiden deutschen Diktaturen des 20. Jahrhunderts – das Dritte Reich und die DDR – sich als indoktrinierende „Erziehungs“-Staaten verstecken konnten, als sie die Staatsbürgergesellschaft wieder in einen Untertanenverband zurückverwandelten“.

Einen solchen Prozeß der Rückverwandlung der aufgeklärten Staatsbürgergesellschaft in einen Untertanenstaat stellte CHRISTA BERG (Köln) in ihrem Beitrag über den wilhelministischen Staat heraus. Sie verfolgte dabei einen dezidiert mentalitätsgeschichtlichen Ansatz, stellte den Wilhelminismus als eine Geisteshaltung dar, in der sich nationale Fortschrittsgläubigkeit von militaristischer Observanz, christlicher Moral und antisozialistischem Affront bei spießbürgerlichem Zuschnitt mischte. Sie zeichnete auf der Grundlage der Rede Wilhelms II. vom 30.4.1890 die Indienstnahme der Erziehung durch den Staat nach, im schulischen und außerschulisch-jugenderzieherischen Bereich (Waffenschmiede „Bildung“). Dabei kam es ihr darauf an, sichtbar zu machen, daß selbst Schulreformprogramme wie z.B. die Legitimation der Fortbildungsschulpflicht durch KERSCHENSTEINER sich nahtlos in die wilhelminische staatserzieherische Mentalität einfügen.

Danach unternahm es HARALD SCHOLTZ (Berlin), das Nationalsozialistische Reich als Erziehungsstaat kontrovers zur Erwartungshaltung darzustellen, daß das Dritte Reich seinen staatserzieherischen Impuls aus der Kontinuität etwa zum wilhelminischen Sozialisations- und Disziplinierungssystem schöpfe. SCHOLTZ zog seine Argumente gegen eine Kontinuitätsthese u.a.

- aus dem anderen als vorgängigen biologistischen Menschenbild der Nazis (die Jugend „zu primitivem Instinkt zurückzuführen“);
- aus dem verzögerten Zustrom der Gymnasialjugend und einer immer manifest bleibenden partikularen Zustimmung der Jugend;
- „an Vorgängen aus den Jahren 1932/33 kann erläutert werden, warum die konservativen Bündnispartner Hitlers Verzicht auf eine staatliche Kontrolle der auf die HJ übertragenen politischen (und militärischen) Erziehung leisteten: sie nahmen dies in Kauf, um die ‚nationale Erhebung‘ mit Hilfe der Jugend reproduzierbar zu machen“;
- aus einem prinzipiellen erziehungsdiktatorischen Impuls, der erst während der Totalisierung des Krieges (ab 1941) entstanden ist, als alle staatlichen Organe sich zur Instrumentalisierung gezwungen sahen.

SCHOLTZ: „Je mehr das Reich ‚totaler Staat‘ wurde, um so mehr verflüchtigte sich der politische Gehalt des Reformwillens, der den Nationalsozialismus in bezug auf die lebensweltlichen Verhältnisse für die junge Generation zunächst attraktiv gemacht hatte. Demgegenüber trat ein strategisches Lernen in den Vordergrund, und der realiter von den NS-Organisationen praktizierte Sozialdarwinismus wurde von der unter Hitler sozialisierten Jugend mehr und mehr übernommen. Hitler ist es zum Großteil gelungen, diese Jugendgeneration ‚zurückzuführen zum primitiven Instinkt‘.“ Nach SCHOLTZ ist der Abschied vom Erziehungsstaat schon vom Nationalismus eingeläutet worden. SCHOLTZ setzt-

te in seiner Analyse auf neue Momente: Bewegung statt Erziehung, Auflösung des Autoritätsverhältnisses, Partnerschaft zum Militarismus statt Dominanz des Militarismus. Die Diskussion setzte dagegen die Erziehungsstaatsmuster der Einheit von Partei und Staat, der Gleichschaltung der Jugendverbände, der zunehmenden Ausgrenzung der Familie im jugendlichen Lebensraum (HJ-Pflicht 1936).

In einem recht schwierigen Part unternahm es CHRISTINE LOST (Berlin), dem Pädagogisch-totalitären Anspruch des DDR-Sozialismus nachzugehen. Sie machte dabei den Vorbehalt, ausschließlich „vom Ende her zu denken“ nach der Formel „Ende schlecht, alles schlecht“. „Es bleibe dabei zumindest unbeantwortet, worin die Faszination der Entwicklung sowohl im Sowjetrußland der 20er Jahre als auch in der DDR Ende der 40er und noch Anfang der 50er Jahre bestand, die sie vor allem auf Intellektuelle und Künstler ausübte.“ Vielmehr wollte sie ansetzen bei jenem „Grundgefühl“, dem der Literaturwissenschaftler HANS MAYER Ausdruck verlieh – bezogen auf die Situation 1949/50 in der DDR: als „Verstrickung der maßlosen Zuversicht mit der geheimen Verzweiflung“. Weitere Vorbehalte LOSTs mündeten ein in das Monitum nach neuen Zugangsmöglichkeiten, anderes Material als bisher veröffentlichtes und andere analytische Zugriffe statt bisherigen systemkonformen und bildungspolitischen zu erschließen. Bei der erziehungsstaatlichen Analyse der DDR ging LOST von der These aus, „daß die DDR nicht aus sich heraus erklärt werden kann“. Denn sie sei erstens Produkt der politischen und pädagogischen Spannungsfelder dieses Jahrhunderts und zweitens Teil deutscher Bildungsgeschichte. Prägende Bedingungen waren der verlorene Weltkrieg, die sowjetische Besatzungsmacht und die Teilung Deutschlands als Kriegsfolgen. Daraus resultierten von Anfang an Begrenzungen. Aus einer solchen Situation heraus sieht LOST den pädagogisch-totalitären Anspruch der DDR an Mehrfaches gebunden:

- „an ein Strukturmuster, das wesentlich durch das in der Sowjetunion funktionierende Sozialismusmodell beeinflusst war;
- an ein staatliches Überlebensmuster, dessen wesentliche Stützen zunächst von außen, nämlich durch die Einbindung in ein ‚Lager‘ kamen, und dessen innere Stabilität zunehmend an eine ideologische Ausrichtung und einheitliche Lenkung und Kontrolle gebunden war;
- aber auch – und es wäre verhängnisvoll, das zu übersehen – an den Versuch, Einheitlichkeit effektiv zu organisieren, um soziale Grundfragen und Ansprüche lösen zu können, die in industriell entwickelten Ländern mindestens seit Jahrhundertbeginn und häufig in parteipolitischen Programmen, durch Gewerkschaften, durch Lehrerverbände und -bewegungen formuliert wurden.“

Die damit verbundenen Mechanismen schulpolitischer und pädagogischer Entwicklung führte LOST an drei Beispielen aus:

1. am Beispiel des „Reorganisationskonflikts“ von 1952/53 (Reorganisation des Schulwesens nach sowjetischem Vorbild)
2. anhand der Durchsetzung der staatlich geleiteten zentralen Planung der pädagogischen Forschung am Ende der 50er und Anfang der 60er Jahre und
3. anhand der wachsenden Kritik gegen ideologische Erstarrung, kulminierend am 9. Pädagogischen Kongreß von 1989.

In der Diskussion erfuhr der Gedanke der zunehmenden Totalisierung der DDR Beachtung, der zu einem Konflikt zwischen Utopie und Realität geführt habe; die zu beobachten-

de Zentralisierung der Erziehung (zur Staatserziehung) habe eine kontraproduktive Kraft gegen eine erziehungsstaatliche Modernisierung erzeugt.

Resümee

Im historisch-analytischen Durchgang erscheinen Erziehungsstaatsideen zwar als „Denkfiguren“ platonischer oder renaissance-humanistischer Herkunft, gleichwohl aber haben sie – erziehungshistorisch betrachtet – ihren Legitimationsgrund in der gesellschaftlichen Realität auch ex negativo, wenn sie das ganz andere als die Realität setzen wollen. Sie sind Spiegelungen gesellschaftlicher Insuffizienz; insofern sie einen Erziehungsstaat als pädagogischen Raum figurieren, versuchen sie, pädagogische Wirkungsannahmen zu plausibilisieren. Sie reflektieren gegen ihre Wirklichkeit die Möglichkeit, daß Erziehung nicht abbricht, sondern am idealen Ort für eine ideale Gesellschaft stattfindet – sozusagen ohne Einfluß der bestehenden kulturkranken Erwachsenen-Gesellschaft.

Die Einholung dieser Möglichkeit in der politischen Praxis der Moderne gerät gleichwohl in Konflikt mit der durch die Aufklärung erzeugten kritischen Resistenz der „bürgerlichen Gesellschaft“, die auf soziale Heterogenität, Pluralität, individuelle Emanzipation und Mobilität angelegt ist. Die Erziehungsstaatsidee, die indes auf Egalität und Kollektivismus gerichtet ist, ist mit dieser Gesellschaftsordnung unvereinbar. Die Beschreibung von Staatserziehung und Erziehungsstaatlichkeit zeigt, daß der erziehungsstaatliche Wille per se totalitären Charakter trägt und daß er – wird er entgegen der Logik moderner Gesellschaften praktiziert – als Instrument ideologischer Indoktrination wirkt. Wie das Beispiel der DDR zeigt, können erziehungsstaatliche Disziplinierung und Totalisierung nicht aufhalten, was einem inneren Prinzip moderner Gesellschaften widerspricht, denn der Erziehungsstaat steht kontraproduktiv zur Freiheit und Mündigkeit seiner Subjekte, der Bürger.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. R.W. Keck, Universität Hildesheim, Fachbereich I, Marienburger Platz 22, 3200 Hildesheim

Dr. Gisela Meyer-Kipp, Universität der Bundeswehr Hamburg, FB Pädagogik, Holstenhofweg 85, 2000 Hamburg 70

Prof. Dr. Peter Zedler, Pädagogische Hochschule Erfurt, FB 6, Nordhäuser Str. 63, O – 5064 Erfurt